



OFICINAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DO PROJETO PET INDÍGENA NAS ESCOLAS

WORKSHOPS IN BASIC EDUCATION: A REPORT ON THE PET INDIGENOUS PROJECT IN SCHOOLS

  Diego Guimarães Pereira, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

  Artemisa Barbosa Ribeiro, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.



**Revista
Práxis em Saúde**

Ano III | Volume III | n II | Florianópolis | 2025 | ISSN: 2966-1056

DOI: <https://doi.org/10.56579/prxis.v3i2.2711>

OFICINAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DO PROJETO PET INDÍGENA NAS ESCOLAS

WORKSHOPS IN BASIC EDUCATION: A REPORT ON THE PET INDIGENOUS PROJECT IN SCHOOLS

Diego Guimarães Pereira¹
Artemisa Barbosa Ribeiro²

Resumo: O projeto de ensino “PET nas escolas”, vinculado ao Programa de Educação Tutorial Indígena (PETI), desenvolve ações psicoeducativas em uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul, com o objetivo de promover o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas. A iniciativa surgiu da necessidade de desconstruir estereótipos e ampliar a compreensão sobre a diversidade dos povos originários, com base na Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas. As atividades ocorreram mensalmente entre março e dezembro de 2024, com turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Foram realizadas oficinas com jogos tradicionais, como corrida do maracá e cabo de guerra, além de pintura corporal com grafismos e rodas de conversa, sempre adaptadas à faixa etária das crianças. Os resultados revelaram grande envolvimento dos alunos e interesse pelas temáticas abordadas. Embora algumas representações estereotipadas ainda tenham emergido, o projeto também despertou questionamentos importantes sobre os modos de vida indígenas. A presença de acadêmicos indígenas contribuiu para ampliar a percepção das crianças sobre a pluralidade dessas identidades. Conclui-se que experiências como essa favorecem a educação para a diversidade e devem integrar permanentemente o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Lei n. 11.645/2008; Educação; Psicologia; Povos Indígenas.

Abstract: The educational project “PET in Schools,” linked to the Indigenous Tutorial Education Program (PETI), develops psychoeducational activities in a public school in the interior of Rio Grande do Sul, aiming to promote the recognition and appreciation of Indigenous cultures. The initiative arose from the need to deconstruct stereotypes and expand understanding of the diversity of indigenous peoples, based on Law No. 11.645/2008, which makes the teaching of indigenous history and culture mandatory in schools. Activities were carried out monthly from March to December 2024 with 3rd to 5th grade elementary school classes. Workshops included traditional games such as the maracá race and tug-of-war, as well as body painting with Indigenous designs and discussion circles, all adapted to the children's age group. The results revealed strong student engagement and interest in the topics addressed. Although some stereotypical representations still emerged, the project also sparked important questions about Indigenous ways of life. The presence of Indigenous university students contributed to expanding the children's perception of the plurality of these identities. It is concluded that experiences like this foster education for diversity and should be permanently integrated into the school routine.

Keywords: Law No. 11.645/2008; Education; Psychology; Indigenous Peoples.

¹ Graduando em psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista do Programa de Educação Tutorial Indígena da UFSM. Desenvolve pesquisa na psicologia com foco na perspectiva decolonial, especialmente em diálogo com os saberes dos povos indígenas E-mail: diegoguimaraes52247@gmail.com

²Psicóloga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) CRP-04/78693. E-mail: ribeiroartemisaribeiro@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Psicologia Social oferece importantes bases teóricas para compreendermos o processo de construção de identidades e as representações sociais dos povos indígenas, frequentemente marcadas por estereótipos e preconceitos (Moscovici, 2004). Nesse sentido, promover ações de psicoeducação voltadas à diversidade — oferecendo informações e conhecimentos sobre diferentes grupos e identidades sociais, como gênero, orientação sexual, etnia, religião, deficiência, entre outros — contribui para a compreensão, o respeito e a inclusão no ambiente educacional. Além disso, favorecer o contato direto com culturas indígenas pode auxiliar na desconstrução de imagens cristalizadas e no fortalecimento de um olhar mais humano e diverso.

De acordo com Ferreira, Colares e Soares (2020), há, em média, 817.963 indígenas espalhados pelo território brasileiro, pertencentes a mais de 305 etnias — cada povo com sua própria cultura, tradição e costumes. Apesar dessa rica diversidade, ao longo da história, os povos indígenas foram constantemente silenciados e invisibilizados pelo processo de colonização, que, de forma brutal, tentou eliminar as diferenças socioculturais e apagar a contribuição desses povos para o desenvolvimento da sociedade.

A psicóloga e ativista indígena Geni Nunes (2023), em seu estudo *Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnocídio: Contribuições para o reflorestamento do imaginário*, salienta como a colonização operou — e ainda opera — para homogeneizar o território brasileiro em um só povo, reduzido a um único modo de existir. Nesse modelo, o ideal a ser alcançado é o *status* de cristão, heterossexual, capitalista e branco, negando e deslegitimando outras formas de existência em um país marcado pela diversidade étnico-racial, cultural, religiosa e socioafetiva.

O psicólogo social Antônio da Costa Ciampa (2004), em seus estudos sobre identidade, traz o conceito de “*mesmice*” — entendido como um tipo de fetiche relacionado à fixação em identidades convencionais que restringem o sujeito a formas padronizadas de ser e viver. Com isso, nega-se o potencial das identidades-metamorfose, que representam caminhos possíveis para a transformação e a emancipação. Essa *mesmice* pode ocorrer por diferentes variáveis, entre elas, a imposição social.

A partir das contribuições de Ciampa (2004), é possível pensar na imposição de uma representação social fixa acerca dos povos originários, na qual se perpetua a imagem de

um povo primitivo, homogêneo e cristalizado. Dessa forma, ao se referir à cultura indígena, é imperativo delimitar de quais etnias estamos falando. Generalizá-los em uma única perspectiva não apenas ignora a diversidade e os diferentes saberes que cada povo carrega, como também compactua com a homogeneização colonizadora que impõe limites às vivências humanas.

Os povos indígenas compartilham uma história de resistência frente às estruturas sociais de opressão desde a invasão do Brasil. Foi somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se tornou possível pensar em políticas públicas no contexto educacional que contemplassem a valorização das culturas indígenas e a possibilidade de contar a história a partir da perspectiva dos próprios povos originários (Negreiros, 2017). A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) representa um marco fundamental na luta desses povos, pois possibilita ecoar aquilo que lhes foi silenciado, inserindo suas narrativas no ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas públicas.

Dessa forma, torna-se fundamental questionar o papel das instituições na construção das representações sociais sobre os povos indígenas. Em especial, destaca-se o poder exercido pelas instituições de ensino, que atuam diretamente na formação de sujeitos em processo de desenvolvimento, influenciando a construção de saberes e representações ao longo da trajetória escolar.

Nesse contexto, o Programa de Educação Tutorial Indígena (PETI) desenvolve o projeto de ensino intitulado “*PET nas escolas*”. Este trabalho apresenta um relato de experiência enquanto integrante do PETI, realizado em uma escola pública localizada no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo da iniciativa é promover ações formativas voltadas às temáticas indígenas, por meio de oficinas culturais, com o intuito de estimular a reflexão crítica dos estudantes acerca das diversidades presentes nas culturas indígenas e, a longo prazo, contribuir para a desconstrução de estigmas e preconceitos ainda presentes nas representações sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades foram realizadas mensalmente em uma escola do interior do Rio Grande do Sul, entre março e dezembro de 2024, totalizando 10 encontros. Em cada um deles, foi desenvolvida uma oficina com os alunos das séries iniciais – terceiro, quarto e

quinto ano do ensino fundamental. A participação dos estudantes foi registrada por meio de listas de presença e registros fotográficos, assegurando o acompanhamento e a sistematização das ações. Como método, utilizamos uma abordagem lúdica e interativa, pautada em jogos e atividades tradicionais indígenas, adaptadas às capacidades neurodesenvolvimentais do público participante. As atividades foram selecionadas com o intuito de promover a valorização das culturas indígenas, bem como o desenvolvimento sociocultural na educação básica.

A escolha dessas atividades se deu por sua importância enquanto práticas culturais significativas, proporcionando aos alunos a vivência de aspectos culturais de forma prática, lúdica e interativa. Essas oficinas visam não apenas o entretenimento, mas também a valorização das tradições e saberes indígenas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento da diversidade cultural no ambiente escolar.

As turmas eram compostas, em média, por 16 alunos, com faixa etária entre 8 a 10 anos. Optamos por trabalhar com os anos iniciais por compreendermos, em consonância com Gomes (2005), que este é um período importante de desenvolvimento das crianças, sendo essencial proporcionar o contato com a diversidade cultural desde os primeiros anos escolares. A elaboração das atividades foram realizadas em reuniões prévias entre os membros e a orientadora do projeto, articulando com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas.

RESULTADOS

No primeiro contato com a direção e os professores da escola, fomos bem recebidos para dialogar sobre o trabalho do projeto. Contudo, durante a conversa, um dos docentes dirigiu-se a uma colega participante afirmando: “*Essa é índia de verdade*”, referindo-se à aparência de uma das integrantes do projeto. Esse episódio revela como estereótipos e representações coloniais sobre os povos indígenas ainda estão presentes no discurso de educadores. Assim, torna-se evidente a necessidade de ampliar o letramento étnico-racial também entre os professores, pois são eles que, ao reproduzirem tais visões, influenciam diretamente a formação dos estudantes.

Diante desse cenário, as ações desenvolvidas pelo projeto buscam justamente provocar reflexões que contribuam para a desconstrução desses imaginários sociais.

Sabemos que mudanças profundas não ocorrem de imediato, por isso as atividades propostas caminham para resultados a longo prazo. Durante as oficinas, os alunos participaram de brincadeiras como a corrida do maracá e o cabo de guerra – jogos tradicionais de algumas etnias indígenas, como Xakriabá, Pataxó, Pankará e Terena. Além disso, se envolveram na pintura corporal com grafismos, demonstrando interesse em conhecer os significados dos traços simétricos e desenhos formados, o que indicou uma abertura ao diálogo intercultural.

Os alunos demonstraram curiosidade sobre os territórios indígenas aos quais pertencemos. No entanto, essa curiosidade partia, em grande parte, do desejo de confirmar se nossas vivências correspondiam à imagem cristalizada de um ambiente cercado por árvores e com uma oca ao centro – representação recorrente nos discursos hegemônicos. Em suas perguntas e observações, buscavam entender as diferenças e semelhanças entre esses territórios e a cidade onde a escola estava localizada. A representação social manifestada por eles refletia, assim, o discurso dominante, revelado no uso de termos como “índio” e na ideia de que todo indígena vive em uma oca.

Outros expuseram familiaridade aos indígenas da região sul brasileira, o povo Kaingang. Esse engajamento é fundamental para desenvolvermos o processo de desnaturalização de estereótipos e de terminologias que carregam em sua base preconceitos como “índio” e “tribo” que são perpetuados no dia a dia, seja de forma explícita ou oculta, assim, avançando o projeto (Candau, 2008).

A presença de indígenas de diferentes povos promoveu uma experiência direta no ambiente escolar, favorecendo o confronto entre as representações cristalizadas e a realidade vivida, o que possibilitou a expansão imaginária. Estar em contato com indígenas que apresentam distintas características físicas, ocupando o espaço da escola e, ao mesmo tempo, se apresentando como acadêmicos de uma Universidade Federal, permite que os alunos compreendam que os povos indígenas estão presentes em diversos contextos sociais e profissionais, e que sua existência não se limita aos territórios tradicionais.

Compreender que há indígenas que são professores, médicos, psicólogos, entre outros, é aproximar aquilo que, por muito tempo, foi mantido distante pelas instituições. Enxergar indígenas com diferentes tipos de cabelo, tons de pele e formas de vestir abre

margem para o questionamento da narrativa dos livros que contam a história a partir da perspectiva europeia e que, por isso, restringem a compreensão da diversidade indígena. Como nos lembra Ciampa, “somos metamorfose”, e é justamente esse movimento de transformação que o projeto busca incentivar.

Dessa maneira, o contato proporcionado pelo projeto já instaura um movimento — ainda que gradual — de mudança de percepções, plantando uma semente para a adoção de novas perspectivas. Reconstruir narrativas é, assim, um dos principais objetivos da iniciativa, demonstrando que o ser indígena não é único, mas múltiplo e diverso, podendo ocupar diferentes espaços e manifestar-se de diferentes formas. Assim, por se tratar de alunos que estão no processo desenvolvimento infantil, as ações de ensino, oportuniza meios para internalizar significantes coerentes com a realidade acerca da cultura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades formativas executadas pelo projeto “PET nas escolas”, revelaram-se como mobilizadoras para o engajamento dos alunos quanto ao conhecimento e valorização das culturas indígenas. As oficinas mensais, que incluíram jogos tradicionais e atividades de grafismo, não apenas despertaram o interesse dos alunos, mas também contribuíram para visibilizar por meio das interações a variedade cultural, linguística e religiosa (Pires; Rodrigues, 2017).

Nesse sentido, é fundamental o papel que ações como esta desempenham na formação dos alunos. Entretanto, o projeto enfrenta limitações para trabalhar com mais de uma escola e turma por atividades, o que acaba não conseguindo abarcar mais instituições de ensino. Assim, sugere-se a implementação de mais ações de caráter educativo que trabalhem as relações étnicas e raciais nas instituições. Para que seja possível introduzir a temática desde o início do processo de formação básica, e junto a isto, que sejam projetos permanentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial**

da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 03 set. 2024.

CANDAU, V. M. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 34, n. 1, p. 245-260, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2024.

CIAMPA, Antônio da Costa. A história de Severino e a história de Severina: um ensaio sobre a categoria identidade. In: CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade: uma trama do tempo**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, M. A. V.; COLARES, M. L. I. S.; SOARES, L. D. V. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA: A QUESTÃO "INDÍGENA" NO ENSINO SUPERIOR.. **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 61, p. 68-80, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49558>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49558/33607>. Acesso em: 03 ago. 2024.

GOMES, N. L. EDUCAÇÃO, IDENTIDADE NEGRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LEI 10.639/03.. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 25-44, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/>. Acesso em: 04 jan. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NEGREIROS, Daila Fernandes. Educação das relações étnico-raciais (s)em perspectiva. In: NEGREIROS, Daila Fernandes (Org.). **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes** [online]. Santo André: Editora da UFABC, 2017. p. 57-59.